

学習集団の活用和重点をおいた授業実践

齋藤 尚志

SAITOH Hisashi

この論文は、2006年から08年の間に、二つの四年制大学で担当した教職科目において試みた、学習集団に重点をおいた授業実践の紹介と考察を行なうものである。授業実践の紹介としては、導入段階での学習集団の形成、学習集団を活かした学習者一人ひとりの学習意欲や問題意識の喚起、グループ討議につながる「書く」作業の実施、学習集団を介した評価のあり方、などを紹介した。考察においては、紹介された授業実践に対する学生の反応や学習効果のデータ集積の必要性、学生への課題や質問のさらなる吟味、科目間連携、学習環境の改善などを行なった。

キーワード：授業実践、学習集団、グループ討議

どであった。

1. はじめに

学生の無目的入学、無気力、学力低下、私語、内職、大学のレジャーランド化、……。大学生の質の低下が嘆かれて久しい。しかし、そこには、大学が研究と教育を担っているにもかかわらず、長い間、教育への関心が乏しく、「教えたら学ぶ」、だから「学ばないのは、学生に問題がある」という雰囲気があったともいえる。教育が学習者の学習への意欲や関心を喚起する、つまり、学習への動機づけを不可欠とするにもかかわらず。

今回、私自身のこれまでの大学教育（授業）をふり返る機会をいただいた。以下に掲げるすべてが有機的に関係づけられて、授業が展開されたわけではない。これまでに試みた事例を紹介し、省みることで、今後の授業研究の材料にしたい。とくに、学習集団（以下、集団と表記する。）の役割や効果に着目し、そこから「書く」、「話す」、「まとめる」などの学生一人ひとりの学習活動を考え直してみる。

以下に掲げる方法は、2006年から08年の間に、非常勤講師として担当した二つの四年制大学の教職科目である「教育原理」（13回開講）、および、「教育の課題」（14回開講）において試みたものである。学生数は、各年度・各科目によるが60名から120名ほ

2. 方法

（1）学習集団づくり

第1回目の授業においては、講義概要、出欠・成績評価の方法、私語や途中入退出などの問題行動の禁止（教師と学生との契約事項の確認）などを説明するのは当然であろうが、この時に、6名から10名ほどのグループからなる数個の小集団を作った。私が担当した学生には、一回生が多く、彼・彼女らは高校までに教育とはどのような行為なのか、どのような論理や作用をもつのかなど、教育について学ぶ機会をほとんどもっていない。そのため、教育について個々に考え、意見を持ち、発表するというのは、意外と難しい。

そこで、授業中に一人ひとりの質問や発言を促す前に、あるいは、個々に考えて意見を書くような質問カードへの記述の前に、自分の考えを確認するとともに、他人の考えを聞ける機会を用意しようと考えた。

とくに、机や椅子の配置は重要で、集団としてまとまりやすいように、グループ内のメンバー全員が顔を見合せて会話がすることが大切である。机や椅子の移動が可能であれば、コの字型の配置が適していた。コの字型の配置とは、教卓に対し、左、右、正面に学

生が位置し、左と右は対面する形を取り、グループごとに着座させる。こうすれば、教師が説明する場合でも教師と学生が対峙しており、説明に適したスタイルとなる。また、グループ討議をする場合でも、まとまりやすく、討議内容の発表においても他のグループの発表者を見て話を聞くことができる。また、グループ同士の議論のさいも同様である。さらに、議論中の学生の状況も把握しやすかった。

(2) 自明性(当たり前)を問う

第2回目の授業において必ずすることとして、各自が当たり前だと考えていることから疑ってみることをうながす。教職科目を学ぶからではなく、「学び」の最初の一步と位置づける。

課題は二つで、まずは学生一人ひとりに考えてもらう。一つは、人間について説明すること。もう一つは、子どものイメージを10個書くこと。詳細は省くが、ほとんどの学生が「人間」を「おとな」に置き換えて説明するため、子どものイメージとして書いた「かわいい」、「無邪気」、「わがまま」などが「人間」の説明のなかに書かれることがない。さらにいえば、「おとな」だけでなく「健常者」や「日本人をはじめとする先進諸国の人々」が暗黙のうちに前提となっていることに気づく。これは、井上・笹倉『育つ・育てる・育ちあう』に載っているものである。

他にも、教育や子どもについて考える上でよく用いられる「個性」や「心」などの語を題材にして自明性を問うことができる。先の人間などの説明が学生個々の作業として展開したのに対し、これらはグループ活動として、意見交換させ、他者との違いや自身の固定観念などをさらに気づかせていく。ここでは、先の人間などの説明の際に抱いた疑問なども発言として出てくる可能性もある。それらの疑問は机間巡視の際にすくいあげ、意見交換後のグループ発表の場で紹介・対応していった。

(3) 書く・話す・まとめる

旧来の大学の授業は、試験を受けるか、学期末レポートを「書く」ことで評価をした。このようなあり方に対しては、次のような問題点が池田ほか『成長するティップス先生』において指摘されている。

1. フィードバックがないため、学生は書くことを通じて学ぶことができない。
2. コースの最後に一回だけ書かせるという単発的

なやり方のため、学生に書くスキルが身につかない。

3. 「レポート」という単一のカテゴリーにすべてのライティングを押し込めているために、学生は目的に応じた文章の書き方を意識することを身につけることができない。

3. について補足する。一言で「レポート」といっても、意見や感想を書くものもあれば、何かの事象や出来事の調査や説明をするもの、さらには、自らの課題を設定し、調査し、論証するような学術論文の体裁で書くようなものまで幅広い。学術論文の体裁で書かせようとするなら、頭に描いたイメージを文章化するところからはじめ、必要なことを必要な方法で調べ文章としてまとめるスキルが不可欠になる。一つの科目でこれらの書くスキルを身につけさせることは困難であるが、重点的に指導していくことはできる。

私の授業でも「書く」作業を重視する。とくに、集団の役割や効果に着目し、そこでのグループ討議につながる「書く」作業を意識した。そして、先にも述べたように、私の授業では一回生の受講者が多かったため、頭に描いたイメージを文章化することからはじめた。とくに、グループ討議を重視するため、箇条書き、ないし、一文(主語一述語が一つずつの文章)で書くことを指示した。それは、事前に、ある課題に対して各自が書いたものがあつた方が議論しやすいからである。さらに、その書かれたものが箇条書きや一文ならば、短い時間にグループ内で読み合わせができ、同一意見を集計し、意見の違いを明らかにし、違いについて議論がしやすいからである。

また、グループ討議の際には、司会者と記録者を決めるよう指示する。また、討議後のグループ発表の場を設ける場合には、発表者も決めておいてもらう。グループ討議をするたびにすべての学生がいずれかの役を順番で担うようにする。役と討議内容・結果については、毎回、記録して、討議終了後に提出してもらう。10名のグループでもグループ討議を5回組んだだけで、必ずだれもがいずれかの役を担うことになる。

こうすることによって、学生へのフィードバックもしやすくなる。先の池田らの指摘によれば、学生が書いたものには、書くスキルを身につけさせるために、教師がコメントを付しフィードバックする必要があるとあつた。しかし、60名から120名の学生になにかを書かせるたびにすべての学生の文章に私がコメントを付すというのも困難な作業であつた。

そのため、学生一人ひとりの文章に私がコメントを付すのは2回までにして、あとはグループごとにまとめられた文章にコメントを付し、返却後にグループごとに確認させる、あるいは、発表の場を設けた場合には発表者との応答を介してフィードバックを行なった。直接コメントを付さなくても、グループ単位の文章やグループの代弁者である発表者への対応によって、一定のフィードバックはできる。また、発表者と私のやり取りの際に、グループの他のメンバーが発表者を助けるという場面がたびたびあり、学生の授業への参加意識を刺激するものになったとも考える。

3. 考察と課題

まず反省点として挙げなければならないのは、上記の授業の工夫に対する学生の反応や学習の効果を示すデータが提示できていない、あるいは、それらのデータに基づいた報告ではないということである。これは、教育実践研究として報告するために行なった授業の工夫ではないからではあるが、今後はそれらのデータ集積を第一の課題とする。

次に、私が担当した科目が教職科目であったため、大学の他の科目に比べれば、学習意欲や問題意識の高い学生が多く、彼・彼女らがグループ討議をリードしていった。私の十分に練られていない抽象的な質問や疑問なども彼・彼女らを介して集団のなかで読み解かれ、グループ討議へと進展したこともあった。そのことを考えると、質問や課題の吟味はなによりも重要といえる。

また、特定の学生がリードするということは、それ以外の学生の意欲や関心がどのように深まったのかという疑問も生じてくる。集団のなかで、学生一人ひとりが意欲や関心を深め、意見をもち、発信していけるような工夫もしていかなければならない。そのためには、今後も「書く」作業を重視していく上で、改めて、どのような書くスキルをどの時点で、さらにはどの科目で、身につけさせていくのが問われてくるであろう。

ここに紹介した授業は教職科目のなかの基礎科目である。基礎科目間、基礎科目と専門・応用科目との関わりのなかでも考えていかなければならない。ちなみに、現在、私は中学校二種免許（家庭・美術）取得のための科目のほとんどを担当している。今後、上記の課題に複数の担当科目を通して考えていきたい。

さらに、集団のなかで学生一人ひとりのことを考えていこうとすれば、受講者数の制限、複数担当制やアシスタントの配置、一律に90分とされる授業時間の変更をも含めた学習環境の整備にまでふみこんだ授業のあり方が問われていかなければならないであろう。

学習環境の整備について、一点だけ指摘する。それは、多くの大学が、机や椅子の配置に一斉授業型（教卓に対して対面するもの）を使用している点である。とくに、基礎科目や一般教養とされる科目は、一斉授業型の中・大教室を用いている。一斉授業型は、そもそも集団を活かす授業が展開しにくいという欠点がある。教師が十分な注意を払わなければ、あるいは、十分な注意を払っても、学生の集中力や意欲は低下し、深まりのない議論に陥り、私語や雑談を誘発することになる。「教える／学ぶ」以前に、それらを支える「教える／学ぶ」環境をどのように整えるのかということも大切な視点であると考えられる。

4. 引用文献・参考文献

- 赤堀侃司編『ケースブック 大学授業の技法』 有斐閣 1997
 伊藤秀子ほか編『ガイドブック 大学授業の改善』 有斐閣 1999
 池田輝政ほか『成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集』 玉川大学出版部 2001
 井上寿美・笹倉千佳弘『育つ・育てる・育ちあう』 明石書店 2006

ピアスーパバイザーからのコメント

本論文は、大学教育における今日的な諸問題について言及し、これらを踏まえた授業作りのあり方について、著者の経験をもとにわかりやすく記述されており、様々な分野の教員にとっても共通する内容であり、参考にしやすい内容であると思われる。特に、「書く」スキルについては、昨年の関西地区FD連絡協議会のシンポジウムでメインテーマとして掲げられており、今日の大学生に対する基礎学習能力の育成からアカデミック・ライティングの指導に至るまで多くの課題が示されている。本論文では、日常的教育実践で学生がその文章を「どう使うためにどう書くべきか」ということを意識させることの大切さが具体的に示されており、例えば、グループ討議で効果的に利用するためには簡

条書きや一文で記すことが望ましい、というように学生にとってその後の成果が実感しやすい配慮がなされている。私たち教員は、学生の基本的な学習行動に対し、その効果を十分に検討することや細やかな配慮を重ねることの重要性をより具体的に考えるべきだと思う。

(担当：森田健宏)